

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY
DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIX.

Februar 1918.

Heft 2.

Modern Languages in the General Scheme of American Education.*

By Prof. Starr Willard Cutting, Ph. D., University of Chicago.

The exigencies of modern life have drawn the whole civilized world into a community of vital interests that renders imperative a knowledge of foreign modern languages. Hence no modern state of importance fails to include in the work of its schools the study of the languages of its most important neighbors. The choice of the particular languages to be studied and the amount of attention devoted to their pursuit varies naturally with the traditional, geographical, and cultural relations of the individual state to its fellow states in the commonwealth of the world. The usefulness of the study depends, of course, in any given instance upon the importance of the rôle played in the past and present by the people whose language is studied, upon the effectiveness of the linguistic work attempted, and upon the maturity of the national mind of the student. The point here stressed is that the awakening of the minds of all progressive modern peoples to the predominant importance of international coöperation in practically all fields of human endeavor has already made the study of modern foreign languages an integral part of all the leading systems of national education.

* Paper read before the Section for the Teaching of Modern Foreign Languages of the Wisconsin Teachers' Association at its meeting Nov. 2, 1917.

America has shared with other nations a gradual recognition of the increasing importance of the study of modern foreign languages. Europe anticipated us in this by many decades. The geographical propinquity of all European countries contributed much to the establishment of cultural relations of such importance as to find early recognition in a pretty general study of foreign modern languages. This was the case long before the creation of the community of interest and purpose, which the past hundred years have witnessed. We recall the fact that modern language teaching began in this country in the seventeenth century for reasons peculiar to colonial life in the New World. The teaching of French facilitated the work of the Catholic missionaries in their attempts to minister to the spiritual and intellectual needs of the red man in Canada, New England, Louisiana, Alabama, and that range of the middle west now known as Michigan and Wisconsin. The prestige of French civilization, especially of French literature, scholarship, and art, was even before the Revolutionary War sufficiently great in England itself to influence the taste of the English colonies in America and to effect the introduction of French into the course of study of numerous schools in this country. Then came the participation in our struggle against England of men like Lafayette and, as a result of this, a greatly increased admiration of the French people and their institutions, which meant added devotion to the study of the French language and literature. This enthusiasm found expression, for instance, in Quesnay de Beaurepaire's purpose to establish at Richmond, Virginia, a French Academy of Arts and Sciences in the United States of America, with branches at Baltimore, Philadelphia, and New York. It also prompted Jefferson's desire to remove boldly to Virginia the French College of Geneva, Switzerland, and his zeal to incorporate some of Quesnay's suggestions in the University of Virginia. All this and more was conceived, however, rather abstractly and intellectually by men who fully shared with Washington our traditional aversion to all entangling political alliances and who were certainly not dreaming of a political understanding with France. In a community of essential pioneers, whose current experience was so completely cut off from that of the parent European stock, it was natural that sincere attempts to elevate educational aims and to improve educational methods should be profoundly impressed by the brilliant achievements of the French in literature and art. It was also unquestionably of great benefit to America that our provincial outlook upon life and art was at this time broadened by academic attention to the French language and literature. It would have been a still greater advantage to the life of the American commonwealth if our earlier attempts to establish French instruction in our schools and colleges had been aided by the presence in our midst of

better prepared teachers and by a more intelligent grasp of the situation by boards of education and college trustees. As matters stand in the eighteenth and early nineteenth centuries, sporadic beginnings of great promise were often followed by long lapses of instruction, and periods of waiting that destroyed all continuity of impression. Harvard's experience, from its first appointment of a teacher of French in 1735, presently dismissed on religious grounds, through its three similar appointments between 1769—1780; its establishment of French in 1780 as a regular branch of instruction; its discontinuance of the subject about the beginning of the nineteenth century; its resumption of French instruction in 1816 under the Smith "Professorship of Belles Lettres", with Francis Sales as assistant, up to the appointment of George Ticknor in 1819, as Professor of Modern Languages and Literatures, is somewhat typical of the earlier history of modern language instruction in American higher institutions of learning.

The Louisiana purchase of 1803 brought automatically under our flag large numbers of French people, whose educational needs called for French instruction in the public schools and in the parochial schools of that part of our country. This condition remained until disturbed by the Civil War and by the succeeding movement of reconstruction. Yet the Louisiana state constitution of 1879 contains these words: "The general exercises in the public schools shall be conducted in the English language and the elementary branches taught therein * * * And it is provided that elementary branches may also be taught in the French language in those parishes in the state, or localities in said parishes, where the French language predominates, if no added expense is incurred." A re-enactment of this provision in the statutes of 1906 reads thus: "Sec. 212. In addition to these, such other branches shall be taught as the State Board of Education and the parish school boards may require: *Provided*, that these elementary branches may also be taught in the French language in those localities where the French language is spoken; but no additional expense shall be incurred for this cause." Under this statute New Orleans is the only municipality in which French is taught in the public elementary schools of the State. This instruction is given after school hours in about 15 public elementary schools to between 1,000 and 2,000 pupils. The expense is defrayed by the *Alliance Franco-Louisianaise*, founded in 1908, the French Government furnishing an annual subsidy for the purpose through the *Alliance Française*.

In the seventies of the 19th century French was made optional with German in the seventh and eighth grades of the New York city public schools. In the nineties of the 19th century French was introduced into the elementary grades of the Boston public schools. Unsatisfactory ré-

sults, due apparently to a lack of competent teachers, led shortly, however, to the discontinuance of the plan.

Today French is taught, outside of New Orleans, in the public elementary schools of the country only in New York City, where it is elective with German and Spanish in the 8A and 8B grades. It is not taught in all the elementary schools of the city, the choice of the particular language to be pursued in any one school being left in the hands of the board of superintendents.

It is clear that French instruction in the elementary public schools has made little progress in spite of the recommendation of the Committee of Fifteen of the National Educational Association, in 1894, that one year of foreign language (Latin, French, or German) be included in the work of the eighth grade—a reiteration of a similar recommendation by the U. S. Commissioner of Education in 1868.

German instruction in the denominational schools of the colonies began much later than the missionary French instruction already mentioned. It dates from 1702 in Germantown, Pennsylvania, and was at first conducted prevailingly by the pastors of the churches. It was used primarily as a means of religious and ethical instruction and as a means of imbuing the children of German immigrants with respect for the traditions and ideals of their parents. It was unfortunately often assigned to men chosen rather for their pecuniary availability than for their skill as teachers. It was also confined, naturally, to the children of parents who already spoke the language, did not affect, therefore, the education of other American children, and remained without direct influence upon our American life. The foregoing applies likewise to similar early efforts at teaching German in Maryland, Virginia, the Carolinas and elsewhere.

Benjamin Franklin, prompted, no doubt, by his desire to include in our American system of education an effective introduction to the life and foremost literature of Europe, effected the inclusion of modern language instruction in the curriculum of the Public Academy of the City of Philadelphia, founded in 1743. This institution later became the University of Pennsylvania. William Creamer (Krämer) the first holder of this chair, taught French and German from 1754 to 1775, and became thus the earliest college teacher of German in America. Benjamin Franklin himself in 1766 attended a meeting and was made a member of the Royal Society of Science in Göttingen, becoming thus the first American on record as visiting a German university. America's intellectual acquaintance with Germany had begun promisingly enough through the double influence of our own German blood and of the alertness of certain leaders of American life who craved for the welfare of

our new commonwealth light from whatever source. As gratitude to Lafayette and other French sympathizers with our own Revolution mingled with and intensified our academic interest in the French language and literature, it is also certain that Frederick the Great's opposition to England's employment of Hessian troops against our Revolutionary army and the substantial service of Baron von Steuben in the organization and employment of that army contributed not a little to the interest felt by Franklin and others in the German language and literature. But we as colonies naturally shared England's recognition of the fact that the language of polite society was French and her relative ignorance of German literature and philosophy. Not, therefore, until Madame de Staëls *De l'Allemagne*, translated into English and published in England in 1814, came to America did we begin to suspect that German thought and literature were of such importance as to entitle them to immediate and protracted attention.

The words of the gifted Frenchwoman expressing first-hand observation of her German neighbors had profoundly influenced a few young Americans of that day. She had written: "All the north of Germany is filled with the most learned universities in Europe. In no country, not even in England, have the people so many means of instructing themselves and of bringing their faculties to perfection; — the literary glory of Germany depends altogether upon these institutions." Among the young Americans impressed by these words was George Ticknor. He decided to study at a German university. The scantiness of our means of learning German at that time is reflected in his inability to find any one in Boston who could give him lessons in the language; in his employment for that purpose of an Alsatian teacher of mathematics, a Dr. Brosius, living at Jamaica Plains; in his sending to New Hampshire for a dictionary, and in his borrowing from his friend Edward Everett of a German copy of Goethe's *Werther*, as a text for his reading. With Edward Everett Ticknor spent the years 1815—17 in study abroad, largely at the University of Goettingen. Everett wrote from England in 1819 shortly after leaving the continent that America had little to learn from England for the development of her universities but very much from Germany. The example of Ticknor and Everett was followed in the succeeding four decades by numerous American students. Names like George Bancroft, G. H. Calvert, R. W. Emerson, H. W. Longfellow, J. S. Motley, B. L. Gildersleeve, Francis J. Child, E. T. Harris, G. M. Lane, W. D. Whitney, Th. D. Woolsey, G. L. Prentiss, H. B. Smith, F. H. Hedge, W. C. King, B. A. Gould, George William Curtis, and Timothy Dwight suggest the eminence of the intellectual leadership

that in the first half of the 19th century introduced America to things worth while in German life, thought, and educational institutions.

The appointment at Harvard in 1825 of Karl Follen as professor of church history and ethics, with an opportunity to form a class in German, occurred at a moment favorable for the influence of an enthusiastic teacher of the German language and literature to the American public. Follen's success in his teaching of German and the simultaneous extension of interest in the subject in many parts of the country appears in his inaugural address delivered in 1831, when formally appointed to a professorship of German for the period of five years. He says: "There are now German teachers and German books in all important cities in this country." His outspoken advocacy of antislavery prevented Follen's reappointment in 1836, to be sure, but it endeared him to a large and influential class of thoughtful Americans. It would take us too far a field to trace in detail the profound influence of German schools and universities upon our American institutions in the 19th century through the efforts of men like John Griscom, Alexander D. Bache, C. E. Stowe, Victor Cousin (translation of Cousin's educational report of 1837), Horace Mann, Henry I. Tappan, James B. Angell, and Daniel C. Gilman. It will suffice to recall 1) that our common-school system, as it exists today, is modeled directly after the Prussian common school system which Cousin, Mann, and others had, after careful examination, recommended as the most satisfactory model in existence; 2) that a new epoch of university teaching in this country dates from 1876, in which year the Johns Hopkins University, organized under the leadership of Daniel C. Gilman on the model of the German university, opened its doors to the public; and 3) that the *Kindergarten* was directly transplanted to this country from Germany. Margaretha Meyer (the wife of Carl Schurz) established the first American *Kindergarten* in Watertown, Wisconsin, in 1855, and was seconded in the succeeding years by hosts of others, including especially for New England, Elizabeth Peabody, the enthusiastic student of Fröbel and his work in Germany, who founded the *American Fröbel Union* at Boston in 1867. These three historical borrowings from Germany in the establishment of our educational institutions in the nineteenth century could not fail to focus national attention upon the language and literature of the lender. They have had much to do with securing for German increasing attention alongside French in our general scheme of modern language instruction.

Secondary school instruction in modern foreign languages has steadily increased during the second half of the nineteenth century and the opening years of the twentieth. In this it has kept pace with and in some cases surpassed the growing attention of American colleges and

universities to modern language instruction. This parallel increase in secondary school and college has been substantially supported by the closer articulation of these two types of institution, effected in the last two decades. Statistics compiled by Charles Hart Handschin for this pamphlet on *The Teaching of Modern Languages in the United States* and published in 1913 as Bulletin No. 3 of the U. S. Bureau of Education give a vivid picture of this expansion. Data collected by Mr. Handschin for 1910 show that of 50 high schools in the principal cities of the country 66 per cent offer four years of German, 22 per cent three years, and 12 per cent two years. In 1893 the Committee of Ten of the National Education Association recommended three years of French or German for the high school classical and Latin-scientific courses; four years of French and three of German or vice-versa for the modern language course, and four years of Latin, or French, or German for the English Course. This recommendation has been repeatedly endorsed by the National Bureau of Education. While the full execution of this plan remains for the country as a whole a pious wish, many sections have been moving steadily in the direction suggested.

German in the grades of our public schools has shared the fortune of French. Each language received initial consideration as a subject of instruction in the grades through deference to the wishes of the French or German speaking portion of the taxpayers. Not pedagogical but political considerations were decisive. Hence a periodic dissatisfaction with the arrangement, wherever such had been made, is an outstanding feature of this movement. In certain parts of the country French and German were early employed as the chief medium of instruction in various public grade schools to the distress of the state board of education. The natural desire of such boards to establish English as the official language of the whole country and to secure ample room for it in the instruction of the elementary schools condemned the practice. Even after this wholesale employment of a modern foreign language, as medium of instruction in other branches had disappeared, French and German in the grades have retained some of this earlier odium, have generally been accorded but grudging attention, and have retained their place in the curriculum mainly out of political regard for the French or German vote. Another reason for the generally unsatisfactory results obtained throughout the country from elementary instruction in French or German in the grades is the helter-skelter articulation of this work with the language-work of the high school. This is illustrated by Handschin's statistics for the year 1910: Out of 56 schools 13 gave German instruction in the grades as follows: Seven in grades 1 to 8; one in grades 1 to 6, one in grades 3 to 8; one in grades 4 to 8; one in grades

5 to 8, one in grades 6 to 8, and one in grade 8 only. It is reasonably certain that the local influence of the taxpayer rather than pedagogical insight produced this sliding scale of practice. The recent onslaught upon German in the grade schools of Hoboken, Buffalo, Cincinnati, Cleveland, and other cities of the country at the instance of those professing to speak in the name of patriotism would have met a more stubborn and a more intelligent resistance if the presence of German in the grade curricula had been dictated solely by educational considerations. No man who has given the matter of modern language instruction any serious attention has failed to observe that foundation-laying for subsequent mastery, can in the case of foreign languages best be effected under proper instruction by pupils in the seventh and eighth grades rather than by those of high school age. Sound-values, sentence-rythm, idiom and vocabulary—matters of prime importance for the beginner—can be appropriated more easily and more thoroughly by the younger rather than by the older pupil. This is true chiefly because the muscles that control the speech-organs are still plastic, the power of oral imitation is still strong, and the memory for auditory symbols is still keen. This applies with equal cogency to all modern languages. As far as I know, there is practically unanimous assent to these assertions. The inference I would draw from them seems, however, not to have been drawn. It would seem to me clear that such considerations warrant finding a place in the grade curriculum for thorough work in some one foreign modern language, even at the expense of deferred work in natural science or mathematics. It should not necessarily be work in German. French or Spanish might be equally valuable for the purpose. It should be offered on a basis quite devoid of nationalistic tinge and should be determined, in case of the individual school, by the availability of thoroughly competent instruction. Competent teaching for this work in the grades has not been easy to obtain. Much of the recent objection to German in the grades of our public schools has derived its chief point from the indubitable weakness of this instruction. In this connection I quote the words of Professor Judd of the School of Education of the University of Chicago. He writes in the *Elementary School Journal*, October 17, 1917, by way of editorial comment upon the utterances of the *New York Times*, the *Duluth Herald*, and the *Omaha World*: "Neither the German language nor any other language should be taught in public schools *** for the purpose of preventing the successful assimilation as American citizens of those who are of foreign birth or descent. It is extremely doubtful, moreover, if any substantial benefit comes from teaching German or other foreign languages in the grade schools under any circumstances. It is there that English and the common elements

of knowledge should be thoroughly inculcated. The study of other languages, it would seem, might better wait for the high school and college years, when the assimilation of culture on a broader scale is properly attempted. To teach German anywhere to further alienism and German propaganda is bad business—bad business for America and bad for the Germans in America. The *Herald* is right in that. It is just as right in saying: 'The German language ought not to be thrown out of the schools simply because we are at war with Germany and utterly disapprove of her spirit, her government, her aims, and her methods.' Long after this war is over the German language will live. It will continue to be the key to a great and priceless literature and to an immense storehouse of riches, scientific and philosophical, that are of enduring value to the world. The United States might be able to do without it, if it were foolish enough to wish it and to assume that heavy handicap. But the United States will not wish it, and no more will any other nation now at war with Germany."

I heartily agree with the contention of the press and of Professor Judd that no language-teaching should be tolerated in the grade schools on nationalistic or alienistic grounds. It seems to me, however, a far cry from this entirely reasonable view to the further contention that German, or French, or Spanish should not be taught in the grades, but should be reserved for later "years when the assimilation of culture on a broader scale is attempted." My objection to this inference recalls: 1) that "the assimilation of culture on a broader scale" in the high school and college is at present very seriously handicapped by deferred linguistic foundation-laying which properly belongs to that period of the child's development when the memory of auditory symbols and the power of imitation are still at their maximum; 2) that just these faculties are under favorable conditions in the grades employed to better purpose in linguistic foundation-laying than in the study of natural science or mathematics; and, 3) that the shift indicated would greatly facilitate both the language work and the "assimilation of culture on a broader scale" attempted by the schools. To guard against misunderstanding, I add that I by no means advocate the study of more than one foreign modern language in the grades in case of the individual pupil. This may be German, or French, or Spanish. There will still be plenty of work in foreign languages, for the grade pupil thus equipped upon his entrance into high school. What I do wish to emphasize is that his study of a foreign modern language in the grades invariably operates, when properly conducted, to facilitate his study of English by reason of the clearer light thrown upon the vernacular by countless discoveries of identity, resemblance, and contrast. And it should not be forgotten

that the mastery of the elements of one foreign language materially aids the individual in all subsequent linguistic study. Natural science or mathematics, displaced from the grades if necessary to make room for the language-study here advocated, are more readily grasped by the maturer reflective faculty of the older pupil. They also gain, therefore, rather than lose by the change proposed.

In conclusion, I urge that genuine reasons for the study of foreign modern languages are quite independent of motives of patriotism. We must frankly recognize the increasing closeness of the interdependence of the peoples of the earth in all fields of human interest. It is of prime importance for the nations in the vanguard of civilization to know each other at first hand through direct acquaintance with each other's accomplishments past and present. These accomplishments in history, literature, art, science, and human welfare are, one and all, matters of linguistic record. We are best equipped for grasping the bearing of these accomplishments upon our own problems and ideals, when we read at first hand the record up to the very minute, not depending upon an interpreter nor waiting for a tardy translation to appear. To fail to utilize for our own experiments in the tasks of civilization all the light obtainable from the experiments past and present of our neighbors elsewhere retards our national progress and reduces us to the rank of national and individual philistines. This is the real reason for including in our school and college curricula carefully planned and effectively taught courses in the leading modern foreign languages. Temporary international friendships or hostilities have little to do with the case. Perhaps the sanest reflection we could indulge in is that the most difficult enemy to overcome is the unknown enemy. To oppose a foe whose powers, resources, institutions, and ideals we guess largely through translations is a hopeless task. We should not add strength to our armor or weaken his defense by banishing his language from our plans of study.

I quote the words of President Judson in reply to the question whether the course in German was to be changed: "It is perfectly obvious that there is no prejudice against German literature or other higher things of German life in intelligent circles in this country. We are at war with the ruling of forces which have made Germany a danger to civilization and not against the finer forces which we hope some day will again be dominant in Germany."

The Pictorial in Education.*

By **Olga Müller**, Central High School, St. Joseph, Mo.

The damning thing in modern education is the crushing of that divine gift, the imagination. What sells that soft cloth but its fanciful name, Kitten's Ear? Imagination created German, that picture language whose words are poems. It turns dry words like dead leaves into fairy gold.

Just so fancy created a miniature *Deutschland* in my school room. My land may be suggestive also to teachers of Spanish and French.

Beside the road (hall) is a guide post, "Nach Ehlen", which directs the thirsty wanderer to our *Deutschland*. Beside this post stands a peasant; out of his mouth comes, "Gott grüss dich!" and "Keine Pfeif' Tabak, so stossen Sie mit der Nase an das erste Haus." Now everything in Germany is forbidden. The wayfarer sees the mock sign, "Athmen verboten". He next ponders over the wayside Spruch:

"Wandrer, stehe still und frage dich:
Wo gehst du hin? •
Gehst du auf dem breiten Weg zur Verdammnis,
Oder auf dem schmalen Weg zum ewigen Leben?"

The chalk covered traveler now enters a quaint street (hall) swarming with geese. A chicken stands in the doorway with an air of proud proprietorship. The wayfarer pauses before the "Gasthaus zur schwarzen Katze". On the sign swung out before it is painted a black cat. The house is of white plaster crossed and recrossed with beams of wood. Around the red tiled roof runs a black dragon forming the gutter. On the chimney stands a stork on one leg, and under the eaves swings a swallow's nest. Projecting from the house is a creature dear to peasant superstition, the "Tellerhund", a dog with fiery eyes as large as plates. A wooden beam is inscribed with, "Karl B. und dessen Ehefrau, Dorothea, geborene Töffer, haben Gott vertraut und dieses Haus erbaut." On the side of the house is painted a rabbit busily churning. Under it is:

"Ich will Butter machen,
Dass die Bauern lachen."

* In diesem Aufsatze hat die Verfasserin eine reiche Fülle von Material zusammengetragen, das zur Belebung des deutschen Sprachunterrichts dienen wird. Unsere Leser werden daraus manche Anregung entnehmen können, die auch für die Arbeit in ihrem Klassenzimmer sich als wertvoll erweisen wird. D. R.

Beside this is the inscription:

“Dies Haus sei offen nur dem Freund,
Doch stets geschlossen für den Feind.
Unglück hinaus und Glück herein.”

The three black crosses on the pig sty which is under the same roof prevent the cattle from being bewitched. The chalk marks on the door, “1 Wurst — 1 Mark” indicate a guest’s unpaid supper.

The traveler now enters a little German world through a door over which is the inscription:

“Gott beschütze dieses Haus
Und alle, die gehen ein und aus.”

Guarding the entrance is a fierce, red devil who cries:

“Lasst jede Hoffnung hinter euch,
Ihr, die ihr hier eintretet.”

In a corner of the inn he sees in a hat box the kitchen. It has the charm of fairy land, for a flannel holder warns, “Ohne mich verbrennst du dich”, and a wooden plate cries out the peasant’s hunger, “Ich will noch mehr”. On a red brick stove a brass tea kettle hums, “Hum-m, bubble, ein Riese unter meinem Deckel”. You voluntarily murmur, “Tischlein, deck dich!” These words I have pinned on the table. The cloth is embroidered with, “Unser täglich Brot gib uns heute”. A shelf has hooks for towels. Above the first is, “Messertuch”, above the second, “Teller-tuch”, etc. On the wall of a frog pond green is painted the very German inscription, “Arbeit ist der Hausfrau Zierde”.

In my *Deutschland* I have a graveyard, each grave decorated with a garland of beads and tin flowers. On a tombstone is a marble bible with, “Der Glaube tröstet, wo die Liebe weint”. I lie buried here, my grave is marked with the endearing epitaph, “Hier ruht in Frieden der geliebte Brummbär”.

Near this graveyard is the death omen, “Die Hunde haben schaurig geheult”. To a bit of soap is attached, “Man gibt dem Toten Seife, Waschlappen, und Bibel mit in den Sarg”. The peasant allows the animals to share in the joys and sorrows of the family. I have on a card, “Biene, dein Herr ist tot; verlass mich nicht in meiner Not”.

To portray the quaintness of peasant life I have brought into our village “Die alte Katharina”, a doll which wears a black jacket whose green buttons are arranged in the pattern of a heart; some dozen overlapping skirts which hang to her knee and white clocked stockings with flowered garters.

You read from her book of prescriptions her remedy for staunching a wound.

"Man muss sagen: Im Namen Gottes, des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes, Blut, stehe still wie das Wasser im Jordan."

"Man lindert Zahnschmerzen durch Reiben der Zähne mit einem Sargnagel."

Deep seated in the peasant is the belief in witches, hence I have an uncanny corner. Mounting her broomstick is a witch with her black cat. On her caldron is:

"Rüstig, rüstig! Nimmer müde!
Feuer brenne! Kessel, siede!"

Near her hang three black crosses and a tiny man, charms against her magic arts. Beneath the manikin is, "Dass die Mädchen nicht behext werden". Under her is the warning, "Die Hexe hat den bösen Blick". I have painted a "Butterhexe" with a milkstool on her head, sitting at church, her back to the altar, a wicked habit of witches. The tiny log beside her is really a ghost which rolls into the road of the midnight wayfarer.

Near this sinister corner is the land of lazy people, famed in nursery rhyme. The houses are made of pancakes and the fences of sausages. Roast pigeons fly around. Under them is, "Gebratene Tauben fliegen dem Faulenzer von selbst in den Mund". It rains honey and you shake rolls from a tree into a brook of milk.

One corner brings out the sentimentality of the German folk. There is a fairing, a gingerbread heart inscribed with:

"Lieben und geliebt zu werden,
Ist die grösste Freud' auf Erden."

Another heart has:

"Zwei Seelen und ein Gedanke,
Zwei Herzen und ein Schlag."

A post card shows a boy proposing to his Gretchen, "Lieb mich und die Welt ist mein". A celluid gander with a stocking over its head has on its wing, "Das Mädchen, das er zuerst mit dem Schnabel berührt, wird zuerst Braut". Beneath a daisy is, "Edelmann, Bettelmann, Krieger, Pastor, Kaufmann, Bürgermeister, Schneider, Major", and also:

"Er liebt mich, er liebt mich nicht,
Ein wenig, von Herzen, mit Schmerzen,
Über alle Massen, zum Rasen
Und gar nicht."

On the front wall hangs Volkmann's "Kornfeld", a field of poppies and cornflowers. Under it is the myth about the proud princess and her maid turning into the two flowers. Near it are a castle on the Rhine, Nürnberg with her quaint, old wall and peaked, witchlike towers, Brun-

hilde in her magic sleep, a "Walküre", Lorelei, and Faust and Margareta, etc. There is Rübezahl from the folk tale, throwing his head at the servant, and also a picture of the broom dance and of the peasant dance by Banzer. Beneath the latter is, "Alles was Kopf und Beine hat geht zur Kirmes". I have framed the lullaby:

"Schlaf, Kindchen, schlaf!
Da draussen gehn zwei Schaf,
Ein weisses und ein schwarzes,
Und wenn das Kind nicht schlafen will,
So kommt das schwarz' und beisst es."

Beside this lullaby is the verse which the child chants to the maybug sitting on its finger:

"Maikäfer, flieg!
Dein Vater ist im Krieg,
Dein' Mutter ist im Pommerland.
Pommerland ist abgebrannt.
Maikäfer, flieg!"

Beside this rhyme hangs a prayer. On an egg is printed the song of a folk game:

"Ein, zwei, drei;
Da liegt ein Ei.
Wer darauf tritt etc."

Across a window pane is a spider web with the weather sign, "Wenn die Spinne ihr Netz zerreisst, gibt es Regen". Another sign is, "Grüne Weihnachten — weisse Ostern". On the window sill are a wooden shoe, an old bridal ring, a "Todesanzeige", a German menu card and a drinking horn. Scattered about the inn are placards, "Flüstern verboten!" "Zimmer zu vermieten".

Christmas is represented with a Christmas angel holding holly and a slip of paper on which is, "Ehre sei Gott in der Höhe" etc.

On my chair top stands a diabolical cat in fiendish contortions. About its neck is, "Die schwarze Katze bringt Unglück". The pupils blame "Miezen" for bad lessons. Beside her stands a red devil with the terrifying words: "Er geht umher wie ein brüllender Löwe und suchet welchen er verschlinge."

From my desk hangs an approved grammar concocted by mischievous enthusiasts. It has rare illustrations. The adjective is represented as a devilfish with its tentacles wrapped around the student, draining his life blood.

"Geschlechtsregeln:

"Honig ist männlich, weil er süß ist, und Gans ist weiblich, weil sie dumm ist. Teufel, Narr und Kaiser sind natürlich männlich. Gras-

hüpfer ist männlich, weil er Tabak speit." Kirsche is feminine, because it has a heart of stone. Diamant is masculine, because girls love it.

Our most interesting spot, however, is the "Brautecke", so called because the bride and groom sit here and eat out of one plate. This signifies that the bride will share her husband's misfortunes, will eat with him out of one plate in case a second one should be lacking. Our doll bride wears her hair down her back, a symbol of her purity. As a precaution against being henpecked the groom must hold his thumb up during the ceremony. I have the expression, "Er will kein Pantoffelheld sein." The pair must stand close together at the altar, otherwise the devil will slip in between. Hence the card, "Dass der Teufel nicht hindurchschlüpfe". There hangs in this corner a picture of the bridal wagon containing the household furniture. The bride is perched up beside the spinning wheel, an open bible on her lap. Beneath the picture is printed, "Es regnet in den Brautkranz, weil die Braut die Katzen nicht gefüttert hat." The cats were the favorite animals of the goddess of marriage. Which-ever of the bridal pair enters the new home first is destined to rule it. The two tumble into the house together. The husband springs up and says, "Ich war der erste hier, also bin ich dein Herr." "Die Braut wird in dem Heuboden verborgen" recalls the custom of stealing the bride. A bit of glass with the words, "Je mehr Scherben, je mehr Glück" suggests the custom of smashing dishes before the girl's window on her wedding eve. A tattered bridal veil harks back to the custom of robbing the bride of her veil and putting on her head the "Haube", the cap worn by the married woman.

But our most beloved spot is *Feeeland*. In this enchanted country rules the wizard, Imagination. We have a magic tree on which glow words like Aladdin's jewels. New words are constantly blossoming on squares of paper. We learn language thru the imagination. *Fingerhut* is a hat for the finger, *Stiefmütterchen*, a little stepmother, and *Flitterwochen*, tinsel weeks. We fall under the spell of words. They are golden apples that grow on a magic tree, and being of gold they can never wither. Our "Glasmännlein" surely walked out of "Das kalte Herz". A white china cat is our *Dornröschen* (Briar Rose). It recalls this incident: We heard a ghostly tapping, the door opened of itself, and a white kitten, strolling in curled up under my desk, and fell into a magic sleep. It was *Dornröschen*, "so weiss wie Schnee, so rot wie Blut" etc. The photograph of our dark principal is the genie. One day the earth suddenly trembled. A fierce genie darted in, snatched up our terrified Puck, and then vanished in smoke and thunder. One of my boys takes my fairyland home to his baby sister. We have in *Feeeland* a butterfly existence. We should be damned by prosaic mortals, if we did not soon sink to the level of the Gradgrinds.

My dream room furnishes material for conversation. We stop at quaint inns, sleeping between featherbeds. The *Tellerhund* barks an eerie adventure. The *Hexe* comes down from the wall and turns poor Karl into a frog. In our bridal corner we have a peasant wedding, thus vivifying quaint customs.

“Rache!” hissed the pupils once when the lesson was too long, and they buried me in my graveyard, chanting, “Asche zu Asche und Staub zu Staub”.

The accusative of motion to a place had a thrill, when I was going into my grave.

This Xmas we sat in the pink candle light around our magic tree which now bore presents. Our “Prinzessin”, a girl with paste diamonds, received a prince, a veritable Ichabod Crane. The *Tellerhund* (Fritz) brought him in his mouth and dropped him at her feet. A string of rock candy also dangled from the hound’s jaws. “Diese Diamanten sind zu essen”, he barked, and then snatched up his present, a candy bone. The *Sputk*, a girl white with powder, received powdered chalk.

We praise the piety of our *Bär* who goes to church every Sunday—and eats up the congregation. My hair once caught on my red devil who stands on my chair top.

“Hilfe!” I screamed, “Der böse Teufel will mir das Haar ausreissen!”

The baby prattle of my gnomes and sweet witches is to me as musical as the most exquisite symphony of Beethoven. The sentence born of the mischievous brain of a boy will live. Conversation will not stay with one, unless shot thru with action, humor, imagination.

Zivilisation und Kultur.*

Von Dr. O. Schwyder, Lugano.

Was heisst Zivilisation? Und was ist Zivilisation? Zivilisation stammt von lateinisch *civis*, von französisch *civiliser*, *civilisation*. Zivilisation heisst also ein Prozess, der den Menschen zum Bürger macht, Verbürgerlichung des Menschen, und das Ergebnis dieses Prozesses, der Zustand des Menschen als Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft. Und Zivilisation ist dann in rein formaler Betrachtung alles, was den Menschen aus dem Zustand der blossen Natur heraushebt, was ihm Gewohnheiten und Lebenssitten anerzieht, die über das bloss natürliche hinausgehen und

* Aus „Monatsblätter für die physische Erziehung der Jugend“, July 1917.

alles, was das Wesen des Menschen ausmacht, wenn er durch diesen Verwandlungsprozess hindurchgegangen. In materieller, durch die heutige Erfahrung bestimmter Betrachtung aber ist Zivilisation der Zustand der heutigen Menschheit, der heutigen Gesellschaft, soweit er eine Veränderung des bloss natürlichen Zustandes bedeutet, also alles, was die heutige Menschheit als ihren über die Natur hinausgehenden Besitz röhmt, alles, was sie dem Natürlichen gegenüber als Vorrang an Bildung und Gesittung geltend macht.

Und was heisst Kultur? Und was ist Kultur? Kultur kommt von lateinisch *colere*, *cultura*. Kultur bedeutet daher nominaliter Pflege und das Ergebnis dieser Pflege. In einer rein formalen Betrachtung ist Kultur alles, was den Menschen in seinem ganzen Wesen gestaltet, was alle seine Teile berücksichtigt und im Sinne einer bestimmten Idee bearbeitet, und der Zustand, der sich als Ergebnis dieser Pflege darstellt. In materialer Betrachtung aber, auf Grund der Erfahrung, ist Kultur die Gestaltung des Menschen in seinem ganzen Wesen nach einer qualitativ und quantitativ bestimmten Idee, die verschieden ist nach der Weltanschauung, von der sich der Betrachter leiten lässt. Nach der richtigen Weltanschauung, die auf dem Boden des Denkens und der Erfahrung am meisten Gründe für sich hat, ist diese Idee das ethische Prinzip, bestehend aus dem Materialprinzip der Lebensbejahung und dem Formalprinzip der Idee, hier in einem ganz bestimmten technischen Sinne genommen, aufgefasst als intellektuale Form, die alle immer möglichen Denkbeziehungen in sich vereinigt und zum harmonischen Bilde gestaltet. — — — — — Im Sinne dieses Leitgedankens, der als Prinzip alles Handelns unanfechtbar dasteht, ist nun Kultur die Erziehung des Menschen in seinem ganzen Wesen im Lichte der Lebensbejahung und der Lebensidealgestaltung, also Betonung alles Menschlichen im Menschen und Emporbildung dieses Menschlichen nach Massgabe der Idee.

Ich stelle Zivilisation und Kultur einander gegenüber:

Dort eine Summe von Tatsachen der Erfahrung, bestehend in einer vorwiegend äusserlichen Herausbildung des Menschen aus der Natur, in einer Beschwerung des Intellekts durch Halbwissen, in einer Verfeinerung aber auch Schwächung der Affekte, in der Drapierung des Äusseren durch Manieren und Mode, in der Einpassung des einzelnen in eine Sozietät, eine Herde, deren Mentalität seine eigene Mentalität beeinflusst und vernichtet, deren Moralität die eigene Moralität beinflusst und depraviert, all das geleitet nicht vom Streben nach Vervollkommenung, sondern vom Triebe nach Glück, nach Behaglichkeit und Wohlsein.

Hier aber, bei der wahren Kultur, eine Summe von Forderungen, die nur sporadisch und von wenigen verwirklicht sind, eine Summe von Forderungen, gipfelnd in der Forderung der Bejahung alles dessen, was die Natur gibt, und in der Forderung der allseitigen, harmonischen Ausbil-

dung des Natürlichen, als Betonung des Intellekts im Sinne einer selbständigen und freien Entwicklung, Bereicherung und Verfeinerung, Betonung des Gemüts im Sinne einer reichen und feinen Ausgestaltung, Betonung des Körpers im Sinne der Erziehung zur Gesundheit und zur höheren Leistungsfähigkeit, Ordnung der äusseren Lebensgüter im Sinne einer Stärkung und Hebung namentlich des geistigen Lebens, Einordnung des einzelnen in die Soziätät im Sinne der freien und harmonischen Tätigkeit.

Hier das wahre, reine und hohe Bild der Menschenerziehung und des Menschendaseins, das in allem auf der Natur beruht und nicht mehr und nicht weniger ist als eine Befreiung und Erhöhung der Natur im Sinne natürlicher Kraft und Schönheit.

Hier System, Ordnung, Zielbewusstsein, Streben nach menschlicher Höhe und Abgeklärtheit.

Dort Systemlosigkeit, Unordnung, innere Leere, Hasten und Treiben, Hunger nach Glück, nach Behaglichkeit und Wohlleben.

Was hier in kurzen Zügen hingestellt wird, das entfaltet sich, bei genauer empirischer Betrachtung, als ein Chaos von Tatsachen der Zivilisation, die sich als ebensoviele Missbräuche darbieten; das entfaltet sich auch als ein wohlgeordnetes System von Forderungen der Kultur, die in allen Einzelheiten das strahlende Licht des ethischen Prinzips erkennen lassen.

Die Zivilisation ist etwas, was zu verneinen ist. Die Kultur etwas, was bejaht werden muss. Aufgabe des Kulturkritikers ist es, die Mängel der Zivilisation zu zeigen und die Blicke zu den Höhen der Kultur zu weisen. Und Aufgabe des Kulturkämpfers, in einem hohen, der Würde der Kultur entsprechenden Sinne, ist es, nach seinen Kräften für den Übergang von Zivilisation zu Kultur, für die Sublimierung der Zivilisation zur Kultur, für die Auflösung der Zivilisation in Kultur zu wirken.

Berichte und Notizen.

I. Jahresversammlung der Eastern Division of the Modern Language Association of America.

Die fünfundreißigste Jahresversammlung der Modern Language Association of America, die am 27., 28., und 29. Dezember in New Haven abgehalten wurde, erfreute sich eines zahlreichen Besuches. Wider aller Erwartung fanden sich besonders viele Germanisten ein, und die Stimmung, die unter ihnen herrschte, war lange nicht so entmutigend, wie man allgemein erwartet hatte. Überall liess sich der gerade jetzt um so tiefer begründete Glaube an die Wichtigkeit und Würde der Aufgaben, die uns Germanisten obliegen,

durchführen, und wenn auch der von allen berichtete Verlust an Studenten und die bittere Bekämpfung alles Deutschen auf eine noch traurigere Zukunft hinzudeuten schien, so gab es doch manchen, der seinen, wenn auch geringen Optimismus mit den Worten bekundete: „Schlimmer wird es nicht werden. Die Zukunft muss bessere Zeiten bringen.“

Von den fünfzehn rein wissenschaftlichen Vorträgen fielen drei dem Gebiete der Germanistik zu. Professor Camillo von Klenze (College of the City of New York) brachte einen interessanten Vortrag über „Charles Timothy Brooks as a Translator from the German.“ Dieser zu wenig bekannte Übersetzer habe, nach Meinung des Redners, sich sehr um die Ausbreitung der deutschen Literatur verdient gemacht, — einmal wegen seiner vielen Übersetzungen aus der Periode der Klassiker und Romantiker, andererseits aber, und dieses sei besonders hervorzuheben, weil er über diese Perioden hinaus sein Übersetzungstalent betätigt und Grillparzer und Auerbach und Busch übersetzt habe. An einem tiefen, genialen, poetischen Sinn habe es ihm freilich gefehlt, aber Vers- und Reimgewandtheit habe er in hohem Masse besessen.

Prof. Louise Haessler (Hunter College) bot in ihrem Vortrag „The Technique of Lessings Parabel“ eine eingehende Analyse von Lessings Parabelstil. Durch Heranziehung der Parabel von dem Palast des Königs veranschaulichte sie die Mittel, deren sich der grosse Stilist bediente, und in sehr detaillierten Ausführungen erläuterte sie das besonders Architektonische in dem Stil dieser Parabel.

Prof. Hermann Collitz (Johns Hopkins) war durch Krankheit verhindert nach New Haven zu kommen, und so wurde sein philologischer Vortrag von seinem Collegen, Prof. Henry Wood, gelesen. Prof. Collitz führte den von ihm schon in einer Rezension von A. Kocks „Umlaut und Brechung im Altschwedischen“ angenommenen Standpunkt weiter aus, nämlich die Identität des Vokalismus im Gotischen und im Protogermanischen.

Die Neuerung in dem Programm, die pädagogische Abteilung, fand allgemeinen Beifall. Die Professoren Fife (Wesleyan) und Hervey (Columbia) hatten als Thema das Studium der deutschen Literatur in Undergraduate Courses aufgestellt. Die damit verbundenen Probleme wurden von Prof. Camillo von Klenze (College of the City of New York) dargelegt, der in brillanter Weise die grossen Gesichtspunkte, die beim Lehren des Deutschen geltend und bestimmend sein müssen, erörterte. Die spezifischen Gebiete der Literatur mit den ihnen eigenen Problemen der Darstellung wurden dann von vier Professoren vertreten: von Professor Evans (Ohio State University), der in klarer, nüchterner Weise das so schwierige Problem des *Intermediate German* behandelte, von Professor Jessen (Bryn Mawr), der für die Darstellung der *klassischen Literatur* eine grössere Betonung der grossen Ideen und Weltanschauungen dieser Epoche verlangte, von den Professoren Heuser (Columbia) und Faust (Cornell), die ihre Unterrichtsmethoden bei der Darstellung von *Nineteenth Century Literature* und *Survey of German Literature*, in interessanter Weise schilderten. An diese Erörterungen schloss sich dann eine allgemeine Diskussion, bei der es sich klar erwies, dass die Germanisten des Ostens die Wiedereinführung der Pädagogik mit Freuden begrüssten.

Mit Spannung hatte man dem Auftreten des Praeses Kuno Francke (Harvard) entgegengesehen, der mit seiner Rede „The Idea of Progress from Leibniz to Goethe“ seiner langen, rühmlichen Tätigkeit gewissermassen die Krone aufsetzen sollte. Aber der beliebte Verfechter der kulturellen Werte

des Deutschtums war durch Verbot des Arztes verhindert, selbst zu erscheinen, und so musste seine Rede von Prof. Howard (Harvard) gelesen werden. Von Leibniz ausgehend, führte Prof. Francke die Idee der Entwicklung weiter aus, wie sie von deutschen Dichtern und Denkern wie Wieland, Herder, Lessing und Goethe vertreten wurde. Überall suchte er an die Probleme der Gegenwart anzuknüpfen, und mit dem so gewonnenen historischen Überblick gelang es ihm meisterhaft, trotz der niederdrückenden Verhältnisse der Jetzzeit, in seinen Hörern den Glauben an eine hoffnungsvollere Zukunft zu erwecken. Möge es dem zähen Idealisten und uns allen vergönnt sein, den Eintritt in diese neue Zeit und neue Welt zu erleben.

Die Begrüßungsrede des Präsidenten Hadley (Yale) verdient besondere Erwähnung. Pres. Hadley betonte die grosse Aufgabe, die den Lehrern der modernen Sprachen bei der Lösung der Probleme nach dem Weltkriege bevorsteht. Er gab der Überzeugung Ausdruck, dass man nach dem Kriege mehr Gewicht auf das intensive Studium der neueren Sprachen als je zuvor legen müsse und legen werde; denn um ein fremdes Volk zu verstehen, sei die genaue Kenntnis der Sprache und Literatur die erste Voraussetzung. Die Welt von Missverständnissen zu befreien und zu einer wirklichen Verständigung aller Völker beizutragen—das sei die Hauptaufgabe der Neuphilologen.

Für jeden Germanisten war die *Speck Goethe-Sammlung* von grossem Interesse. Unter Führung des verdienten Sammlers Hrn. Speck konnte man einen guten Einblick in den Reichtum dieser so grossartigen Schatzkammer tun.

Das Empfangskomitee der Yale University verdient ausgesprochenes Lob, denn es liess es seinen Gästen an nichts fehlen. Der „Smoke-Talk“ von William Lyon Phelps war eine geradezu geniale Verbindung von Ernst und Humor und wird sicherlich seinen Hörern unvergesslich bleiben.

New York University.

John Whyte.

II. Korrespondenzen.

Chicago.

Mit Beginn dieses Semesters erfährt der *Fremdsprachunterricht* in unseren Elementarschulen eine gründliche Änderung. Seit dem Jahre 1865 wurde, wenigstens in den oberen Graden, der Unterricht erteilt, zu Zeiten Deutschunterricht in den öffentlichen Schulen nicht verschont. Freilich, so Grad. In irgend einer Schule, wo die schlimm wie in vielen anderen Orten Eltern von fünfzig Kindern deutschen Unterricht verlangten, werde er laut nicht geworden. Dem Schulsuperintendenten, Herrn John D. Shoop, ist sonders in den letzten Jahren hat sich die Zahl der deutschlernenden Schüler sehr stark vermehrt und es wurde des öfteren besonders darauf hingewiesen, dass der Unterricht im Deutschen nicht ganz aus den Volksschulen entfernt wurde. Derselbe wird fortan in dass sich die Anzahl der Kinder nicht zwanzig Elementarschulen (inklusive deutscher Eltern zu denen von deut- zweier Junior Hochschulen zusammen scher Herkunft verhielt wie 2 : 1. mit Französisch und Spanisch erteilt

Während des letzten Halbjahres werden, wenn sich Klassen von je 25 haben sich aber die Verhältnisse ge- Schülern dafür melden.

Wie allerorten, mussten auch unsere Schulen wegen Kohlenmangels zwei Wochen lang geschlossen werden zum nicht geringen Gaudium der lieben Jugend, die sich aber im Freilegen der Strassen und Fusswege von ungeheuren Schneemassen wirklich recht nützlich gemacht hat. Wir hatten nämlich einen Schneefall, wie sich die bekannten ältesten Ansiedler an keinen ähnlichen erinnern können, so dass der ganze Wagenverkehr eingestellt werden musste, und dann folgte eine Kälte, wie wir sie so intensiv und lang anhaltend auch zuvor nie erlebt haben.

„O armes Herz vergiss den Schmerz,
Nun muss sich alles, alles wenden!“

Emes.

Cincinnati.

Es ist vollbracht! — Was man seit Beginn dieses Schuljahres fürchtete, als der erste Sturmwind über unser deutsches Departement hinfegte und das einst so stolze Gebäude zur Hälfte einstürzte — das wird in fünf Monaten zur traurigen Tatsache. *Mit dem Schlusse des Schuljahres hört der deutsche Unterricht in den Elementarschulen Cincinnati auf.* — So hat unsere siebenköpfige Schulkommission in ihrer Sitzung vom 9. Februar beschlossen, und zwar mit sechs gegen eine Stimme. Der Amerikaner James Fisk hat gegen die Empfehlung des Schulsuperintendenten gestimmt, während die deutschen Kommissäre dafür stimmten.

Der Korrespondent will weiter keine Kommentare machen über den Beschluss und über die Abstimmung — das wäre ja nunmehr zwecklos. Allein er muss sich doch sehr wundern über das gar so eilige Vorgehen in dieser wichtigen Angelegenheit. Hätte man wirklich nich zwei Wochen mit der Beschlussfassung warten können?! Wenn der rasende See, oder das liebe Publikum, inzwischen sein Opfer haben wollte, war alsdann für die drei Schulkommissäre deutscher Abstammung immer noch genügend Zeit, knieschwach zu werden. Aber gleich beim ersten Stoss umfallen?! — Doch, es ist vollbracht! —

Das hiesige Volksblatt berichtet über die Angelegenheit wie folgt:

Der Schulrat hat in seiner Sitzung vom 9. Februar auf die Empfehlung des Schulsuperintendenten Condon hin beschlossen, dass mit dem Schlusse des gegenwärtigen Schuljahres, im

Juni, der deutsche Unterricht in den Elementarschulen Cincinnatis fallen gelassen werde. *Das einzige Mitglied, das gegen den Vorschlag stimmte, war Herr James Fisk.*

Nachdem Dr. Condon seine Empfehlung verlesen hatte, ersuchte Herr Chris Erhardt, dass eine Abstimmung über die Frage auf zwei Wochen verschoben werde, damit er, als neues Schulratsmitglied, sich besser über die ganze Situation orientieren könne. Die Frage müsse ja schliesslich entschieden werden; aber trotzdem komme der Vorschlag für ihn wie ein Blitz aus heiterem Himmel, weshalb er um eine Verschiebung der Entscheidung bitte. Das andere neue Schulratsmitglied, Malcolm McAvoy, erklärte, dass er dagegen sei, dass die Entscheidung hinausgeschoben werde. Herr James Fisk jedoch machte letzteres zum Vorschlage.

Darauf ersuchte Herr Hugo Eisenlohr um die Erlaubnis, eine Erklärung abgeben zu dürfen, und sagte, nachdem ihm dieselbe gewährt, wie folgt: „Ich bin der Ansicht, dass die Entscheidung über die ganze Angelegenheit den Händen des Schulrats bereits entnommen ist. Die Entscheidung erfolgte durch die Eltern selbst, als ihnen im letzten Herbst Gelegenheit gegeben worden war, zu derselben Stellung zu nehmen. Persönlich hege ich lebhaftes Bedauern, denn ich glaube, dass der deutsche Unterricht in den Elementarschulen von erzieherischem Wert ist. Aber ich bin der Ansicht, dass die Frage für uns erledigt ist.“

Darauf stellte das Schulratsmitglied Samuel Ach den Antrag, dass die Empfehlung Dr. Condons gut geheissen werde. Diese hatte folgenden Wortlaut:

I recommend that the board declare at this time its intention to discontinue the study of German in the elementary grades on and after June, 1918.

You will recall that upon the re-opening of schools last September, parents of children studying the German language the previous year were asked to say whether they wished the study continued for the present year, and that such inquiry showed that nearly one-half the parents wished their children to discontinue the subject. Upon my report of the results, you decided, under the rule fixing 20 as the number

necessary for a class, to discontinue the study in fifteen schools, and above certain grades in four others.

A subsequent report showed that only 10 pupils from these schools availed themselves of the opportunity afforded to transfer to another school in which the subject was to be taught. Moreover, it was necessary to form a number of classes with little more than the minimum number of pupils and in many cases two or more grades were combined into a single class.

Under these circumstances, with a decreasing desire for the study, and with the probability that there will be a large falling off in the number electing the subject next September, I deem it advisable to recommend the discontinuance of the study in the elementary grades. By taking the action which I have proposed, we can make the necessary preparation in advance—parents, teachers and pupils will be able to adapt themselves to the change with the least possible loss, and your executive officers will have an opportunity to work out to the best advantage the organization of a teaching staff equal to the needs of the schools without German.

Der Vorschlag wurde dann auch mit allen gegen eine (James Fisks) Stimme gutgeheissen.

Schulsuperintendent Condon ist augenscheinlich bemüht, die deutschen Lehrer unterzubringen, wenn sie mit Ende des Schuljahres durch den Be schluss des Schulrats ihre Stellen verlieren. Er wird sich mit einer Neuordnung des Lehrpersonals befassen, damit die deutschen Lehrer dann anderen Departments zugetellt werden können. Die Mehrzahl derselben ist ja auch im Besitz eines englischen Lehrzertifikats, und eine ziemliche Anzahl wird jetzt schon im englischen Unterricht verwendet.

E. K.

Milwaukee.

Auf der diesjährigen ersten monatlichen Versammlung des hiesigen deutschen Lehrervereins hielt Herr B. Straube einen gediegenen Vortrag über „Die Zeitströmungen.“ Als Beamte für 1918 wurden gewählt: Herr H. Lienhard, Vorsitzer; Fräulein A. Götz,

Schriftführerin; Herr J. Dankers, Schatzmeister, und die Damen E. Melnicke, E. Nienow und E. Sarnow wurden als Mitglieder des Festausschusses ernannt.

Der Schulrat, der über das Wohl der öffentlichen Schulen der Stadt Milwaukee wacht, beschloss, dass fortan nicht mehr wie eine *fremde Sprache* in einem und demselben Schulgebäude gelehrt werden soll und dass ferner nach den ersten zwei Wochen eines jeden Semesters der fremdsprachliche Unterricht in irgend einer Schule aufhören soll, wo weniger als die Hälfte der zum fremdsprachlichen Unterricht Berechtigten sich hierfür entschieden haben und dass der Unterricht in fremden Sprachen nach und nach aufhören soll, und dass jene Schüler, die gegenwärtig am fremdsprachlichen Unterricht teilnehmen, den Kursus beenden können, vorausgesetzt, dass Gruppen von nicht weniger als zwanzig Schülern derselben Klassifizierung in Grammärgaden den fremden Unterricht wünschen und dass alle Regeln oder Teile von Regeln, die im Konflikt mit diesem Beschluss stehen, hiermit widerrufen sind. — Der Superintendent begründete seinen Antrag damit, dass dessen Annahme dem Gemeinwesen und allen seinen Angehörigen, welcher Abstammung sie auch seien, zum Nutzen gereichen werde. — Einige hiesige deutsche Vereine, unter diesen der vereinigte Chor des „Milwaukee Musikvereins“, des Milwaukee Männerchores“ und des „Liederkranzes“, sowie auch der Turnverein erliessen öffentliche Aufrufe an die Eltern deutschen Geblüts, ihre Kinder nach wie vor am deutschen Unterricht teilnehmen zu lassen. Ob's was nützt? Der sozialistische „Vorwärts“ hieß in seiner letzten Ausgabe dem deutschen Michel in Milwaukee eine gepfefferte Standrede: Vereine, Nationalbund, auch der deutsche Lehrerverein, sie alle hätten mehr aus der alten Lethargie herauskommen sollen. „Schickt eure Kinder in den deutschen Unterricht. Lasst euch nicht abreden davon! Lasst die Kinder transferieren, wenn in der Schule, die sie besuchen, der deutsche Unterricht eingestellt worden ist!“ so lautete der energische Aufruf des „Vorwärts“ an die deutschen Eltern der Stadt Milwaukee.

J. Dankers.

III. *Umschau.*

Nach einer Mitteilung des Erziehungsamtes in Washington ist der Schulbesuch der amerikanischen Schulen durch den Krieg zwar beeinflusst worden, doch nicht in dem Masse, dass ein Rückgang gegen letztes Jahr zu verzeichnen wäre. Berichte aus 1411 Städten und etwa 700 Bezirken lassen erkennen, dass die Zunahme in den Elementarschulen derjenigen früherer Jahre (etwa 2½%) fast gleich blieb, in den High Schools jedoch betrug die Zunahme nur etwa ein Viertel der gewöhnlichen 9½%. Und diese Zunahme ist einzig auf die Mädchen zurückzuführen. Hat auch der Knabenbesuch in den ersten drei Klassen abgenommen, so zeigt sich in der vierten Klasse die gesunde Tendenz, das letzte Jahr noch zu bleiben und die High School Studien zu beenden.

Ein Bulletin des Erziehungsamtes (Bulletin, 1917, No. 29, 10c) bringt eine Zusammenstellung der Vorträge, die unsere Universitäten und Colleges treffen, um die Studenten beruflich (durch Lehrproben) auf ihre Lehrertätigkeit an den High Schools vorzubereiten. Im allgemeinen haben die Studenten wenig oder gar keine Gelegenheit, sich praktisch zu betätigen. Allmählich dringt die Ansicht durch, dass High-School-Lehrer praktischer pädagogischer Ausbildung ebenso bedürfen wie die Elementarlehrer. Sehr interessant sind die Versuche der Universität Wisconsin, um dieses Problem zu lösen.

Als erste Amtshandlung hat der neue, aus sieben Mitgliedern bestehende Schulrat der Stadt New York die Bestimmung getroffen, wonach sie hinfort nur die Oberleitung des Schulwesens führen und die Pläne in grossen Umrissen feststellen werden, während alle Details und die Ausführung dieser Pläne den Schulleuten von Beruf überlassen werden. Hierdurch werden die beständigen Konflikte und Reibereien, die den alten vielköpfigen Schulrat zu einem politischen Debatten-Club und in vielen Fällen zu einem Konfusionsrat stempelten, ausgeschaltet. Die Anregung, die öffentlichen Schulen in Volksschulen mit sechsjährigem Kursus, und Mittelschulen und höheren Schulen

mit je dreijährigem Kursus zu gliedern, wird spruchreif werden, sobald ein aus Schulleitern bestehender Ausschuss über diese Angelegenheit berichtet hat. Der neue Schulrat beweist also auch durch diese Anordnung, dass er keine wichtigen Schritte im Unterrichtswesen ohne den Rat erfahrener Fachleute zu tun gedenkt. Bravo!

Im Staate Minnesota ist eine Bewegung im Gange, alle Privatschulen unter staatliche Kontrolle zu bringen und ihnen vorschreiben, welche Fächer in englischer Sprache erteilt werden müssen. Besonders soll der fremdsprachliche Unterricht streng überwacht werden; er soll nur soweit gelehrt werden, als für die Kenntnis der Literatur und für praktische Geschäftszwecke erforderlich ist. Eine Untersuchung soll ergeben haben, dass es einige Schulen im Staate gibt, in denen Englisch weder gesprochen noch gelehrt wird; hauptsächlich wären das deutsche Schulen. Vor dem Jahre 1915 gab es ein Gesetz, welches für die wichtigsten Fächer die englische Sprache vorschrieb, dieses Gesetz wurde aber 1915 widerrufen. Nun wird ein ähnliches, aber viel schärferes Gesetz vorgeschlagen. —Diese Agitation erinnert sehr an das ähnliche Bennett-Gesetz, das die republikanische Partei vor Jahren in Wisconsin vertrat und das ihr aber eine gesetzliche Niederlage einbrachte. Natürlich ist die Zeitlage jetzt eine ganz andere; immerhin wird der Versuch, ein derartiges Gesetz anzunehmen, auf grossen Widerstand, besonders in katholischen und lutherischen Kreisen, stossen.

Dienstag, den 29. Januar, hat der Schulrat von Indianapolis einen Beschluss angenommen, wonach der deutsche Unterricht sofort aus den ersten acht Graden der dortigen Schulen entfernt werden soll. Herr Theodor Stempel war das einzige Mitglied des Schulrates, das dagegen stimmte. Er nannte die Vorlage eine Kriegsmassnahme. Gerade deswegen, meinte er, sei es nötig, die ganze Sache vorurteilsfrei und ruhig zu betrachten und zwar vom erzieherischen Standpunkte aus. Eine solche eingreifende Änderung würde die Erziehung der

Kinder nicht nur in der Gegenwart, gestorben, sondern für die Zukunft beeinflussen. Es sei keine Kunst niederzureissen. Durch die Annahme der Vorlage zerstöre man, was durch aufopfernde Arbeit in den letzten fünfzig Jahren aufgebaut worden sei, man beraube die Kinder der Gelegenheit, ihr begonnenes Studium zu beenden. Hierin handle man ganz im Widerspruch mit den Ratschlägen, die der Erziehungskommissär zu Washington und auch andere hervorragende Schulmänner hüben und dritten erteilt haben. Trotz des bittersten Kampfes gegen den Unterricht hätten sich 5600 Schüler dafür gemeldet. Auch bestünde ein Staatsgesetz, das den Unterricht in einem solchen Falle obligatorisch macht. Er fordere deshalb auf, ehe man zur Abstimmung schreite, Rat einzuhören von Fachleuten, um über die erzieherischen und gesetzlichen Fragen Klarheit zu erlangen. — Hierauf folgte die Annahme. Es rast der See und will sein Opfer haben!

Schulleiter John D. Shoop von Chicago hat neunzehn Elementarschulen bestimmt, in denen auch künftighin Unterricht in der deutschen Sprache im 7. und 8. Grade erteilt werden wird.

Mit grosser Freude können wir berichten, dass Herr Professor Kuno Francke, der seit Mitte Dezember vorigen Jahres auf ein schweres Krankenlager geworfen war, sich auf dem Wege der Besserung befindet. Wann er allerdings das Hospital (Norwich Hospital, Norwich, N. Y.) wird verlassen können, das wird davon abhängen, wie schnell der Patient seine Kräfte zurücklangen kann. Unsere besten Wünsche seien ihm auch in diesen Spalten ausgesprochen. D. R.

Herr Martin Schmidhofer, langjähriges Mitglied der Verwaltungsbörde des Seminars und bisheriger Supervisor des Deutschen an den Chicagoer Schulen, ist zum Leiter des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts daselbst ernannt worden. Dem bewährten Schulmann gratulieren wir zu dieser Ernennung und wünschen ihm jeden Erfolg in seinem erweiterten Wirkungskreis.

In Baltimore ist Herr L. P. Henningshausen, ein bekannter Deutsch-

amerikaner, im Alter von 76 Jahren gestorben. 1855 kam er nach Amerika, trat 1860 in die Bundesarmee ein, wurde dann Buchhändler und Lehrer, bezog später die „Maryland Universität“ und wurde Advokat. Seit 1884 war er Präsident der „Deutschen Gesellschaft von Maryland.“ Sein Interesse an der deutschamerikanischen Geschichte — er war ein eifriges Mitglied und ehemaliger Präsident der „Deutschen Historischen Gesellschaft“ — hat ihn angeregt, ein Werk über die Geschichte der Deutschen in Maryland zu verfassen, welches eines der besten geschichtlichen Werke jenes Staates ist.

Selten wurden wahrere Worte gesprochen, schreibt die Chicagoer Abendpost, als seitens des Hilfssuperintendenten E. E. Cole, wenn er behauptete, dass die Erziehung unserer männlichen Jugend *in zu weitgehendem Masse dem weiblichen Einflusse* unterworfen sei. Die Folgen dieser falschen Erziehungsweise zeigen sich seit geraumer Zeit im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben. Die Anerkennung dieser Tatsache durch einen erfahrenen Schulmann wird sicher jeden, der es mit unseren heranwachsenden Knaben und Jünglingen gut meint, mit Genugtuung erfüllen. Nur der Mann, der männlich denkt, kann dem Knaben männliche Tugenden beibringen. In die Hände von Männern sollte der Unterricht unserer männlichen Jugend wenigstens in den High Schools und in den oberen Klassen der Volksschule gelegt werden.

Zur Zeit wird sich diese Umwälzung in unserem Schulwesen wohl nicht ermöglichen lassen. Der Krieg stellt zu grosse Anforderungen an unsere Männerwelt. Aber einmal wird er schliesslich zu Ende gehen, und dann wird es an der Zeit sein, mit dem bisherigen System, in dem die Lehrerin tatsächlich das Monopol des Unterrichts in den Volksschulen besitzt, zu brechen und die Knaben durch Männer unterrichten und erziehen zu lassen. Die Zahl der jugendlichen Verbrecher und der Männer mit weiblichen Charakteren, die dem Volke in ihrer Hysterie schon unendlichen Schaden zugefügt haben, wird sich dann merklich verringern.

Die Cambridge-Universität plant eine Änderung in ihren Aufnahmeverdingungen, die in tief einschneidender

Weise das englische Schulwesen beeinflussen dürfte. Statt der bisherigen obligatorischen Prüfungen in Griechisch und Latein, soll an Stelle des Griechischen die Wahl zwischen Griechisch, Französisch und Deutsch treten. Die Änderung würde naturgemäß das Studium der modernen Sprachen begünstigen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Rede von Fr. Tuke, der Leiterin von Bedford College, einem Zweig der Londoner Universität. Fr. Tuke sprach über den relativen Wert der alten und der modernen Sprachen als Erziehungsmittel vor dem Londoner Lehrerverein. Auszüge aus ihrer Rede brachte der „Christian Science Monitor“ vom 24. Januar. Danach sagte sie:

“It appears to be fairly certain that we shall see in the near future a great development in the teaching of modern languages. We shall see their sphere largely increased—a much greater stress laid upon their importance. It is possible that we shall see the place hitherto held by the classics stormed, and perhaps wholly possessed, by the living languages. It is worth while, therefore, to inquire afresh whether such a change is likely to be for good or evil—whether we should welcome and further it, or rather use every effort to retard its approach.”

Sie führt nun die Vorteile an, die aus dem Studium der klassischen Sprachen erwachsen; das sind wissenschaftliche, ästhetische und soziale Werte. Die wissenschaftlichen Werte umfassen die Ausbildung in der Grammatik, im logischen Denken und in der Akkuratesse. Als soziale Werte betrachtet sie die Kenntnis der griechischen und römischen Mythologie, das allgemein notwendige Gut aller Gebildeten. Die wissenschaftlichen und ästhetischen Vorteile werden jedoch nur wenigen Schülern im angeführten Masse zuteil.

They have not gone far enough. They have never risen to the point of reading with solid pleasure or ease a Greek or Latin work. Hence the aesthetic value is lost for them. The rank and file—the majority—have learned to look on these studies only as a profitless grind with little sense or meaning, so that at the most a certain hold on the accurate use of language has been obtained. If this is the case, then these stu-

dies, far from rousing and training the minds of the young, must have very definitely choked and deadened them.

Another reproach cast against the classics is that their study may lead to a limited, even unsympathetic vision; that, by their means, too high a price may be set on the formal, the precise, and complete; that the individual trained through them is put out of touch with modern life and thought and runs the risk of sitting aloft, shut up in the lonely tower of intellectual superiority.

Sie führt nun aus, dass sich dieselbe Genauigkeit bei den modernen Sprachen wie bei den alten erreichen lasse, auch biete sich genügend Gelegenheit, den Sinn für das Schöne zu wecken und zu bilden.

Vor dem Kriege habe sie unter den fremden Sprachen dem Deutschen die erste Stelle zuerkannt, jetzt freilich müsse sie diesen Standpunkt aufgeben. (Vielleicht kommt sie wieder auf ihn nach dem Kriege zurück!) Zum Schluss ihrer interessanten Ausführungen sagte sie:

“The teacher must look upon them (the modern languages) as one of the most important instruments of humanistic culture, and with that in view must see to it that the study of a modern language carries with it the foundation of a study of the literature, the history, the civilization, and art (and in the case of older students, of the philosophic thought) of the country where that language is spoken. Thus we may hope to produce a body of scholars in the modern humanities who shall rival the famous scholars in the more ancient learning.”

Vom Oktober an erscheint an Stelle des 50. Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik die *Vierteljahrsschrift für philosophische Pädagogik*, herausgegeben von Dr. W. Rein. Im Verlag der Strassburger Druckerei (v. Schultz & Co.), erscheint seit Jahresbeginn die *Gegenwartsschule*, herausgegeben von K. König. Leider sind uns beide unzugänglich.

Oesterreich will fünfjährige Seminarien einführen.

Württemberg hat in der Verlegenheit Lehrerinnen an Seminaren angestellt;

darob sind die Lehrer verblüfft, ja entrüstet.—So etwas verblüfft die Würtemberger! Bei uns findet das alltäglich statt.

In Oesterreich beklagen sich Lehrer, die vom Felddienst zurückkehren, dass ihre Stellen durch Lehrerinnen besetzt sind, so dass sie brotlos werden.

Den Nobelpreis für Literatur erhielten die dänischen Schriftsteller Gjellerup und Pantomidion; die Preise für Physik und Chemie werden dieses Jahr nicht verteilt.

Russland wandelt die Frauenschulen in Petersburg und Moskau in Frauenuniversitäten um und plant Universitäten in Irkutsk, Taschkent und Tiflis.

Der Zürcher Kantonverband des schweizerischen Pfadfinderbundes hat ein Reglement herausgegeben, das die Bewegung wie folgt charakterisiert: Die Hauptausbildungsziele liegen auf sittlichem Gebiet. Durch das gegenseitige Pfadfinderversprechen soll die Jugend zur Selbsterziehung angeleitet werden. Des Pfadfinders Wahlspruch lautet: Allzeit bereit! Die Pfadfindergesetze lauten: „Des Pfadfinders Wort ist wahr; auf seine Ehre soll man unerschütterlich bauen können. Er achtet jede ehrliche Überzeugung eines Andersdenkenden. Er ist stets hilfsbereit und sieht, wo er helfen kann; er ist bestrebt, täglich wenigstens eine gute Tat zu vollbringen. Der Pfadfinder ist treu seinen Eltern und seinen Mitpfadfindern; er ist höflich und ritterlich. Er ist ein Freund der ganzen Natur; er schützt Pflanzen und Tiere. Er gehorcht einem Befehl ohne Widerrede; er zeigt nie schlechte Laune; er ist mutig, zähe und findig, arbeitsam und sparsam. Der Pfadfinder übt strenge Selbstzucht; er hält sich rein in Gedanken, Wort und Tat.“

In Frankfurt a. M. fassten die Stadtverordneten vor einigen Monaten Beschlüsse zu gunsten der Einheitsschule. An Mittelschulen soll nach dem Jahre 1921 die Volksschule wegfallen. — Auch in Berlin gelangte zur gleichen Zeit, als die „Begabten-schule“ (Möglichkeit weiterer Schulung nach beendeter Volksschule) angenommen wurde, ein Antrag zur Annahme, der den Abbau der Vorschulen für Berlin anstrebt.

In Holland bestehen neben 3368 öffentlichen Schulen mit 573,625 Schülern 2346 Privatschulen (biezondere scholen) mit 420,751 Schülern. Die Zahl der Privatschulen wird wohl zunehmen, da von jetzt auch diese Schulen Staatshilfe erhalten. Von 5628 Schulen wurden 708 durch Frauen geleitet. An den öffentlichen Schulen waren 14,220 Lehrkräfte, an Privatschulen 10,059 tätig: Lehrer 13,070, Lehrerinnen 11,209.

In einem Rückblick auf das vergangene Jahr schreibt die Schweizerische Lehrerzeitung in einem Leitartikel: „Dass für das freie Polen ein so gebildeter Mann wie Prof. Kucharzewski an die Spitze des ersten Ministeriums getreten ist, berechtigt zu den besten Erwartungen. Der schulfreundliche Geist, der Finnland in den letzten fünfzig Jahren getragen hat, bürgt dafür, dass das finnische Schulwesen, befreit von den russifizierenden Vorschriften, einer neuen Blüte entgegengehen wird, sobald der wirtschaftliche Druck gehoben ist. . . . In Oesterreich-Ungarn wie im Deutschen Reich ist die Gestaltung der Zukunftsschule im Vordergrund der Erörterungen. Die Lösung: dem Talente freie Bahn und die politische Orientierung im Sinne der Demokratie berühren sich auf dem Gebiete der Schule. Lebhafte als je ertönt der Ruf nach der Einheitsschule. Sind auch nicht alle Pläne hiefür reif zur Verwirklichung, so lässt sich doch schon jetzt erkennen, dass „der Aufstieg der Begabten“ nicht ein blosses Schlagwort ist, sondern dass ernsthafte Anstrengungen (Berlin, Hamburg, Frankfurt) gemacht werden, um dem fähigen Kinde den Weg zu den höheren und höchsten Bildungsstufen zu ermöglichen. Manches Vorurteil (wie gegen das allgemeine Wahlrecht in Preussen) wird freilich zu besiegen sein, ehe die allgemeine Volksschule zur Tat wird. — Am frischesten ist der Zug im Schulwesen zurzeit trotz aller Landessorgen in Schweden. Die Reorganisation der Lehrerbildung ist durchgeführt, der Unterricht in der Heimatkunde auf neue Grundlage gestellt, ein umfassender Plan zur Ausgestaltung der Fortbildungsschule ist für den Reichstag bereit und eine durchgehende Verbesserung der Lehrergehälter eingeleitet. . . . Holland hat am 12. Dezember die neuen Verfassungsbestimmungen verkündet, welche der kirch-

lichen (privaten) Schule und der Gemeindeschule die gleiche Staatshilfe fordert und den Anspruch erhebt, dem Lande eine nationales Schulwesen zu geben. In Frankreich hat Viviani ein umfassendes Gesetz für die obligatorische Fortbildungsschule und die Lehrlingsbildung vorgelegt. In Italien sieht es im Erziehungswesen trübe aus."

John Andressohn.

IV. Vermischtes.

Liebe Störung.

Der Abend findet mich, allein,
In meinen Stuhl gesunken:—
Nun, Sybarit, den Firnewein
Der Einsamkeit getrunken!

Schon greif ich nach dem Raabeband;
Es qualmt die liebe Pfeife,
Und fröhlich an des Meisters Hand,
Beginn ich meine Streife.

Aus Dämmerschatten, Phantasie
Lässt ranken blühend Leben:—
Da drängt sich schmeichelnd an mein
Knie,
Will runde Ärmchen heben.

Isolde, du? — Wo kommst du her?
Was soll dein kindlich Lallen?
Wird denn dein Püppchen dir zu
schwer?
Will's Peitschchen nicht mehr
knallen?

Und „Papa, bitte“, stammelt sie.
Ja! Aber! — Armer Raabe! —
Schon sitzt sie rittlings auf mein Knie,
Reicht mir den Mund zur Labe.

Ich kenne, kleine Eva, dich!
Du glaubst, in meinen Taschen,
Die deine Neugier längst umschlich,
Sei Zuckerwerk zu naschen.

Vielleicht, wenn du recht artig bist! —
Schon sucht ihr Patschenhändchen,
Dann jauchzt sie auf, die kleine List,
Schleibt in den Mund ihr Quentchen.

Du lieber Dichter, musst heut ruhn:
Die Welterlösungsei,
Sie bleiben ungebrütet nun,
Und ungestimmt die Leier.

Im traulich milden Lampenlicht,
Halt ich mein Kind umschlungen.
Mein heimlich Lieben, im Gedicht
Sei's hier hinausgeklungen.

Emil Doernenburg.

Wenn die Schatten sinken.

Manchmal, wenn die Schatten sinken,
Kommt ein Ton aus fernen Weiten;
Geht's wie leises Türenklinken,
Leises Rauschen, Schweben, Gleiten.

Liebe Stimmen flüstern wieder,
Stimmen, die schon längst ver-
klungen,
Deren tiefe Herzenslieder,
Stets mein Leid in Schlaf gesungen.

Meine weissumflockte Stirne,
Senk ich tiefer dann und lausche,
Dass durch Alters Gletscherfirne
Warm der Strom der Jugend rausche.

Lausche jenen fernen Klängen;
Wie sie scheu ans Herze pochen;
Tiefster Sehnsucht Hochgesängen,
Worten, die unausgesprochen. —

Musenstadt am deutschen Rheine;
Herstdurchfärbte Winzerlauben;
Bursch und Mädchen froh beim Weine;
Frischverweg'nes Küsserauben!

Spiel und Ernst im bunten Reigen;
Wissensdrang und Gläserschwin-
gen; —
Aus der Schatten totem Schweigen
Will's mich süß und schwer um-
ringen.

Manchmal, wenn die Schatten sinken,
Kommt ein Ton aus fernen Weiten;
Geht's wie leises Türenklinken,
Leises Rauschen, Schweben, Gleiten.
Emil Doernenburg.

Bücherbesprechungen.

Liberty Writings of Dr. Hermann durch, dass er den Ausschuss, dem er Kiefer, Chairman of the Freiburg angehörte, zu der „Volksversammlung Meeting. Edited with a Study of Dr. zu Freiburg“ am 26. März 1848 zusammenrief und in dieser Versammlung als Vorsitzer diente. (Daher auf C. E. Stechert & Co., New York City. Klein Oktav, 514 Seiten, gebunden. Ohne Preisangabe.

Die Zahl der Achtundvierziger ist schon stark gelichtet. In Detroit ist am 11. Oktober 1911 der Arzt und „Professor Emeritus of the Practice of Medicine of the University of Michigan“ Hermann Kiefer gestorben, und Professor Florer hat ein Lebensbild des Mannes nebst seinen „Freiheits-schriften“ veröffentlicht.

Dr. Hermann Kiefer wurde am 19. November 1825 in Sulzburg, im südlichen Baden, als der Sohn des Arztes Konrad Kiefer geboren. Seine Mutter war eine Tochter des Hofgärtners in Karlsruhe. Seine Schulerziehung genoss der junge Kiefer in den Lyceen in Freiburg, Mannheim und im letzten Jahre in Karlsruhe, wo er bei den Grosseltern, im Hause des Hofgärtners, Unterkunft und Verpflegung fand. Früh schon zeigte er eine grosse Vorliebe zur Natur und für sein Vaterland. Dies zeigt sich schon in seinen frühesten Gedichten, und als er im Jahre 1844 das Lyceum verliess, erhielt er für seine Abhandlung „Geschichte der teutschen Westgränze“ den ersten Preis.

Seine Fachstudien trieb er auf den Universitäten Freiburg und Heidelberg, (1844–47) worauf er im Herbstsemester 1847 nach Prag und im Frühjahr des Jahres 1848 nach Wien ging, um seine medizinischen Studien zu beenden.

Die politischen Unruhen der damaligen Zeit griffen tief in das Leben des jungen Arztes ein. Schon am 12. September 1847 und am 19. März 1848 nahm er als Delegat an den beiden „Offenburger Versammlungen“ teil, in denen „eine volkstümliche Wehrverfassung, eine gerechte Besteuerung, Ausgleichung des Missverhältnisses zwischen Arbeit und Kapital und Abschaffung aller Vorrechte“ von den deutschen Regierungen verlangt bestanden, trotzdem an den Aufführungen nur Deutsche aus Detroit teilnahmen, die sehr selten von reisenden

„ein deutsches Parlament, eine neue Verfassung auf den Grundlagen der föderativen Republik, Pressfreiheit, Schwurgerichte, Sicherheit der persönlichen Freiheit, Trennung von Staat und Kirche“ als die wichtigsten Forderungen gestellt.

Als im Jahre 1849 die Republik Baden gegründet wurde, da übernahm er die Stelle eines Regimentsarztes. Er nahm an mehreren Gefechten teil, aber die Gefahren der Teilnehmer an den Aufständen mehrten sich, und am 9. Juli erschien ein Mann im Hause seines Vaters, der ihm mitteilte, dass er am nächsten Tage seinen Sohn verhaften müsse und dem Sohn zur Flucht riet. Sogleich verliess Kiefer seine Heimat und wandte sich über Strassburg und Frankreich nach den Vereinigten Staaten, wo er im Oktober desselben Jahres in Detroit sich niederliess und am 19. desselben Monats seine Praxis als Arzt begann.

Als in den Jahren 1851–52 Professor Gottfried Kinkel die Vereinigten Staaten im Interesse der deutschen Republik bereiste, berührte er auch Detroit, und Kiefer war natürlich voll Begeisterung bei der Sache und beteiligte sich auch an der Freiheitsanleihe, wie der „Interimschein“ vom 8. Dezember 1851, laut dessen 25 Dollars einbezahlt wurden, und der von Kinkel als dem provisorischen Finanzausschuss angehörend, mitunterzeichnet ist, beweist.

An allen deutschen Bestrebungen hat sich Kiefer rege beteiligt. Er half den „Deutschen Hilfsverein“ (1850), den „Sozialen Turnverein“ (1858) und den „Arbeiterverein“ (1867) gründen, auch war er eifrig bemüht, um die „Harmonie“ (1869) sowie den „Theaterverein“ (1850) zu gründen und aufrecht zu erhalten. Der Theaterverein hat bis nach dem Bürgerkrieg bestanden, trotzdem an den Aufführungen nur Deutsche aus Detroit teilnahmen, die sehr selten von reisenden

deutschen Schauspielern unterstützt wurden.

Im Jahre 1861 wurde auf seine Bemühungen und auf seinen Aufruf hin in Detroit das „Deutschamerikanische Seminar“ eröffnet. Trotz grosser Schwierigkeiten und trotz der ungünstigen Zeitläufte des Bürgerkrieges hielt sich diese Anstalt bis zum Jahre 1871; dann hat sie infolge mangelnder Mittel ihre Türen schliessen müssen. Sie war kein Seminar im eigentlichen Sinne des Wortes, denn es sollte in dieser Schule „eine allgemeine Bildung in allen Fächern“ vermittelt werden. Die mit diesem Seminar verbundene „Seminarsschule“ bestand noch im Jahre 1878.*

Auch für die Gründung einer „deutschen Universität“ war Kiefer rastlos tätig. Am 10. August 1869 war er schon so weit, dass er einen Plan zur Aufbringung von 500,000 Dollars vorlegen konnte; mit der Eröffnung sollte begonnen werden, so bald die Summe gezeichnet sein würde. In diesem Plan wird ein gewisser Dr. J. O. Fuchs von Milwaukee genannt, der mit den in diesem Plane ausgeführten Punkten übereinstimmte. Auch in Chicago, Cincinnati und anderen Orten hatte Kiefer für seinen Plan, die Universität betreffend, willige Kräfte gefunden. Aber er stellte sich die Gründung leichter vor, als sie war. Er setzte unter seinen Landsleuten

ein grösseres Interesse voraus, als sie in Wirklichkeit besassen; auch die Aufbringung des Kapitals scheint er für möglich gehalten zu haben. „Bei den vielen nach Millionen zählenden Deutschen der Vereinigten Staaten,“ meint er, „sollte man annehmen dürfen, dass sich wohl in jedem einigermassen bedeutenden Platze Männer finden, die zur Hebung ihrer Mitbürger in diesem Sinne beitragen könnten.“ — Die Zeiten scheinen sich hier in nicht besonders geändert zu haben. Es war damals ebenso schwer wie heute, für solche Zwecke Gelder von den Deutschamerikanern zu erhalten. — Die „deutsche Universität“ kam nie zustande.

Wie Karl Schurz, Gustav Körner und andere Deutschamerikaner, beteiligte sich Kiefer von Anfang an sehr rege an den öffentlichen Angelegenheiten seines neuen Vaterlandes. Er wurde 1866 zum Mitglied des städtischen Schulrats erwählt und diente längere Zeit in dieser Eigenschaft. Er trat eifrig für die Einführung des deutschen Unterrichts in die Volkschulen der Stadt Detroit ein. Er war Mitglied der Verwaltungsbehörde der Universität von Michigan und hat viel zur Hebung und Förderung der jungen Hochschule, besonders zur Entwicklung der medizinischen Abteilung beigetragen.

Im Jahre 1856 trat er für die Erwählung Fremonts ein; in einer langen Rede hat er die Grundsätze der jungen Partei verfochten und die Sklaverei in äusserst scharfer Sprache gebrandmarkt. Von nun an war er ein entschiedener Anhänger der republikanischen Partei. Auf dem republikanischen Parteitag in Cincinnati im Jahre 1876 diente er seiner Partei als Delegat, und in den Jahren 1883 bis 1885 vertrat er die Ver. Staaten in Stettin als Konsul.

Das ist in Kürze das Lebensbild, wie es uns Professor Florer auf den ersten 141 Seiten des Buches in der englischen Sprache entwirft. Den zweiten, grösseren Teil des Buches füllen die Schriften Kiefers aus; die Gedichte umfassen die Seiten von 141 bis 290; dann folgen die Freiheitsschriften. Unter diesen sind die „Volksversammlungen zu Offenburg und zu Freiburg,“ sowie „das Programm der Mai-Revolution, 1849,“ ferner die „Deutsche Republik“ und die „Grundrechte des deutschen Vol-

* Dieses Seminar war aber nicht das erste. Das war schon am 1. Dezember 1841 in einem zu der früheren Rappistengemeinde gehörigen Gebäude bei Philipsburg, Beaver County, Pennsylvania, eröffnet worden; es hielt sich aber nicht lange, und später wurde das Gebäude in eine—Brauerei verwandelt. In dem Werke „Geschichte der deutschen Schulbestrebungen in Amerika von Hermann Schuricht, Leipzig, 1884“ wird das Detroiter Seminar „das deutsche Seminar“ genannt. Und vom Philadelphier Seminar heisst es dort: „Geldmittel wurden für „das deutschamerikanische Seminar“ gesammelt, ein Seminargebäude angekauft, im Jahre 1840 das Seminar durch die Gesetzgebung von Pennsylvania inkorporiert, und zuletzt wurde auch ein Lehrer (Herr Winter) engagiert, — aber es meldeten sich zu wenig Schüler, um das Seminar lebensfähig zu machen.“ S. 42.

kes" für das Verständnis der damaligen Bewegung wichtig.

Unter den Schriften, die Kiefer in seinem neuen Vaterland geschrieben hat, interessieren uns besonders die „Fremont address,” in welcher er sehr klar über das Übel der Sklaverei sprach, sowie sein „Aufruf zum Humboldtfeste,” in dem er für die Errichtung der „deutschen Universität” eintrat.

Unter den Arbeiten, die er als Konsul in Stettin für die Regierung anfertigte, ist der Artikel „How Germany is governed” wichtig, da er zu einer Zeit veröffentlicht wurde, als hier noch grosse Unkenntnis über die Regierungsform des neuen Deutschland herrschte. Unter der Überschrift „Causes of Emigration” hat er in einem seiner Berichte gezeigt, dass er auf dem Felde des sozialen Lebens des damaligen Deutschland (1884) wohl informiert war, und dass er die Ursachen der damaligen besonders starken Auswanderung sehr klar erkannte.

Bezeichnend für die Gesinnung Kiefers scheint mir ein Satz aus seiner „Rede zur 50jährigen Feier,” gehalten in der Halle des Sozialen Turnvereins in Detroit am 18. März 1898: „Ein halbes Jahrhundert ist seitdem entchwunden, bald wird der letzte der damals Lebenden ins Grab gestiegen sein und jene Zeit und ihre Träger der Geschichte angehören. Es tut not in unseren Tagen der Halbheit, der Anbetung des goldenen Kalbes, der Herrschaft einer übermütigen Plutokratie, der Vergewaltigung von Recht und Gerechtigkeit, der Aufhebung des freien Versammlungsrechts durch bewaffnete Banden, der Regierung durch Einhaltsbefehle und der Unterdrückung der Massen den Blick in die Vergangenheit zu wenden, aus ihr Mut und Hoffnung für die Zukunft zu schöpfen und sich die unsterblichen Worte des Dichters ins Gedächtnis zu rufen: „Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden, wenn unerträglich wird die Last, greift er hinauf gestroten Mutes in den Himmel und holt herunter seine ew'gen Rechte, die droben hängen unveräußerlich und unzerbrechlich, wie die Sterne selbst.... Zum letzten Mittel, wenn kein andres mehr verfangen will, ist ihm das Schwert gegeben.”

Professor Florer hat durch die Herausgabe der Schriften Kiefers den

Deutschamerikanern, besonders aber dem Historiker des Deutschtums in den Vereinigten Staaten einen wertvollen Beitrag geliefert. Obwohl gerade in den letzten Jahren viel über das Deutschamerikanertum geschrieben worden und auch Bedeutendes erschienen ist, muss die Geschichte des Deutschtums in den Ver. Staaten noch geschrieben werden. In dem grossen Werke von Professor Faust „Das Deutschtum der Vereinigten Staaten in seiner Bedeutung für die amerikanische Kultur” und „d. D. d. V. St. nach seiner geschichtlichen Entwicklung” ist Kiefer nicht erwähnt; auch ist weder in dem Kapitel „Deutsche in Michigan” (Kapitel xiv), noch in dem Kapitel „der deutsche Einfluss auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen der Ver. Staaten” (Kapitel v) der Versuch der Gründung einer „deutschen Universität” noch die Errichtung und Führung des „Deutschamerikanischen Seminars” in Detroit angegeben. Und Professor Faust hat jedenfalls das Bedeutendste auf diesem Gebiete geleistet. Es ist eben bei dem lückenhaften Stand der Forschung auf diesem Gebiete, sowie bei der grossen Schwierigkeit, das spärlich vorhandene Material zu erhalten, noch nicht möglich, einen endgültigen Überblick über die Bedeutung des deutschen Elementes in den Ver. Staaten zu geben.*

Man muss die Veröffentlichung weiteren Materials mit Freuden begrüssen; und wie man sich über das Erscheinen des zweibändigen Werkes „Memoirs of Gustave Körner, 1809—1896, 2 vol., The Torch Press, Cedar

* Dass das Interesse für den Gegenstand rege ist, beweist unter anderem auch die Tatsache, dass das „Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar” in Milwaukee (das dritte derselben, wenn man das Seminar in Detroit mitzählt), in zweien seiner Ferienkurse Vorlesungen über den Gegenstand einrichtete und — sich Schüler einfanden. Dr. H. H. Maurer, Tulane Universität, hielt im Sommer 1916 einen Kursus über „deutschamerikanische Geschichte” ab. Er ist mit den Vorarbeiten zu einer Geschichte des Deutschtums in den Ver. Staaten beschäftigt. Im Sommer 1917 las Dr. H. H. Fick, Cincinnati, über „Bilder aus der deutsch-amerikanischen Geschichte.”

Rapids, Iowa, 1909" freuen muss, so ist auch die Herausgabe der „Liberty Writings of Dr. Hermann Kiefer" erfreulich.

J. E.

Leonard Bloomfield (Assistant Professor of Comparative Philology and German in the University of Illinois), *An Introduction to the Study of Languages*. X + 335 pages, 12mo. New York, Henry Holt & Company, 1914. Cloth, \$1.75.

Leonard Bloomfields Buch will dem gebildeten Laien und dem Anfänger in der Sprachwissenschaft eine Zusammenfassung desjenigen bieten, was wir heute von der Sprache wissen. Er versucht den heutigen Stand der Sprachwissenschaft in derselben Weise darzustellen, wie es Whitney in *Language and the Study of Language* und *The Life and Growth of Language* vor fünfzig Jahren für seine Zeit getan hat. Es gibt heute kein einziges Buch, das gemeinverständlich den ungeheuren Fortschritt der Sprachforschung seit 1870 behandelt, und deshalb begrüßen wir ein solches, das sich dieses Ziel steckt, um so freudiger. Der Verfasser beschränkt sich nicht auf die Behandlung einer Sprachgruppe, wie z. B. des Indogermanischen, sondern betrachtet alle möglichen Ausdrucksformen der menschlichen Sprache. Nichts trägt, meines Erachtens, so sehr dazu bei, die an sich uninteressanten und nichtssagenden Einzelheiten der Laut- und Formenlehre einer einzelnen Sprache in höchst interessante Erscheinungen des Sprachlebens umzuwandeln wie diese vergleichende Methode. Bloomfield betont die Richtungen, die in den letzten Jahren besonders gefördert worden sind, die Phonetik und die Sprachpsychologie. In letzterer ist er ein Anhänger Wundts, und er weiss die Lehren des grossen Psychologen mit Geschick kurz und übersichtlich vorzutragen. Aus den Kapitelüberschriften lässt sich ein guter Begriff des Inhalts bilden: 1. nature and origin of language; 2. physical basis of language; 3. mental basis of language; 4. forms of language; 5. morphology; 6. syntax; 7. internal change in language; 8. external change in languages; 9. teaching of languages; 10. study of language.

Das inhaltlich Wertvolle dieses Buches kommt leider nicht zur vollen Geltung infolge von Mängeln der Darstellung. Der Stil des Verfassers ist

oft unklar und schwerfällig. Dazu scheint er eine Abneigung dagegen zu haben, vom Bekannteren zum Unbekannteren vorzuschreiten. So werden immer erst die entlegensten Beispiele herbeigezogen, erst zum Schluss Bekannteres aus dem Englischen oder Deutschen. Diese Beispiele sind aus circa siebzig verschiedenen Sprachen und Dialekten zusammengetragen. In den Sprachen, die ich habe nachprüfen können, habe ich genügend Greifbares entdeckt, dass ich mir gewisse Zweifel über das aus den übrigen Sprachen Erbrachte erlaube. Etwas weniger Gelehrsamkeit hätte dem Bucbe nur genützt.

Das Kapitel über *The Physical Basis of Language* ist das schwächste im ganzen Buch. Eine Abhandlung über Phonetik, ohne Tafeln oder Zeichnungen der Sprachorgane, ist schon von vornherein im Nachteil. Es wird eine solche Masse von komplizierten Einzelheiten aus dem Türkischen, Armenischen, Litauischen u. s. w. geboten, dass das Wesentliche dem Anhänger verborgen bleiben muss. Dazu läuft allerlei Falsches, wie die Beschreibung der Stellung der Stimmritze, und Halbwahres, wie die Regel für den Kehlkopfverschluss im Deutschen, mit unter.

Nach meinem Gefühl gehört das Kapitel *The Teaching of Languages* nicht in dieses Buch. Es unterscheidet sich von den anderen im wissenschaftlichen Tone gehaltenen Ab schnitten durch seinen scharfen polemischen Ton, und der Verfasser lässt sich durch seinen polemischen Eifer zu allerlei Übertreibungen hinreissen. Dieser Teil enthält aber doch viel Wertvolles, und ich wende mich nicht gegen den Standpunkt des Verfassers, den ich teile. Es will mir nur scheinen, dass eine Abhandlung über praktische Lehrmethode für Elementarkurse in ein Werk über wissenschaftliches Sprachstudium nicht hineingehört.

Bloomfields *Introduction to the Study of Languages* wird dem Leser, der bereit ist, sich durch die angedeuteten Schwierigkeiten durchzuarbeiten, sehr viel bieten. Der Verfasser hat seine Absicht erreicht und hat uns wirklich „a summary of what is known about languages“ gegeben. Nur schade, dass es ihm nicht gelungen ist, es im besten Sinne des Wortes „populär“ zu machen!

University of Wisconsin.

Albert W. Aron.

Storms „*Immensee*“, edited by Alma S. Fick, A. M., Madisonville High School, Cincinnati, O. German Series, Macmillan Co., New York.

Storms „*Immensee*“, mit Recht eine der beliebtesten deutschen Geschichten, hat in Amerika so zahlreiche Bearbeitungen gefunden wie wenige andere. Doch keine, die den reizvollen Stoff mit so tiefem Sachverständnis und so grossem Lehrgeschick behandelt wie die vorliegende. Diese neue Ausgabe ist auf Anwendung der direkten Methode im Sprachunterricht berechnet, und man könnte sich in der Tat keine vollständigere Verwertung des gehaltvollen Textes für solche Lehrzwecke wünschen.

Ausser dem sehr gründlich ausgearbeiteten Wörterverzeichnis, das neben der englischen Bedeutung des Wortes auch zahlreiche deutsche Synonyma gibt, und den Fussnoten, die alle idiomatischen Wendungen in einfachstem Deutsch erklären, bietet das treffliche Büchlein zehn Seiten von Anmerkungen, die dem Leser einen tiefen Einblick in deutsche Sitten und Gebräuche erschliessen. Ich greife nur die folgenden aus der Fülle als typisch heraus: Märchen, Landausflug, Weihnachtsabend, Volkslieder, Giebelhaus, Heide.

Ferner ist aus jedem Teil der Erzählung reicher Stoff geschöpft für die — vierzig Seiten füllenden — Sprachübungen, die sowohl gründliche Verwendung für grammatische Schulung ermöglichen, wie — durch eine reiche Auswahl geschickter Fragen — Anleitung zum Nachdenken sowie zur Unterhaltung über das Gelesene, ja auch zum Aufsatz bieten. Es würde zu weit führen, hier alle interessanten Einzelheiten zu erwähnen, doch kann

ich es mir nicht versagen, wenigstens einige der Themen, als Lockspeise für unternehmende Berufsgenossen, hier anzuführen: Das Haus des Alten. — Reinhard als Lehrer. — Ein deutscher Wald. — Einladung zu einer Landpartie. — Die Szene im Ratskeller. — Ein Blatt aus Elisabeths Tagebuch. — Das alte Lied. — Der Abschied.

Doch damit nicht zufrieden, hat die emsige Herausgeberin außerdem eine Tabelle zur Wortlehre und Wortbildung angefügt, die den Schüler lehrt, seinen eigenen deutschen Wortschatz bei Bedarf selbsttätig zu erweitern. Die äusserst fesselnd geschriebene englische Einleitung in Storms Leben, Leiden und dichterisches Wirken versteht es, des Lesers Interesse sofort zu gewinnen, und die daran sich anschliessende deutsche führt im besonderen in das Verständnis von „*Immensee*“ ein, dessen Text mit schönen, der Stimmung des Ganzen fein angepassten Bildern geschmückt ist.

Weder die unermüdliche Herausgeberin noch die Macmillan Company haben Mühe und Kosten gespart, diese neueste Ausgabe des vielbeliebten Werkchens zu der schönsten, vollständigsten und praktischsten zu machen, die auf dem amerikanischen Büchermarkt zu finden ist. Lektüre, Grammatik und Konversation sind hier nach den Grundsätzen der modernsten Sprachlehrmethode in vollendet harmonischer Weise miteinander verbunden. Daher sind sowohl Lehrer wie Schüler, die „*Immensee*“ in dieser fesselnden Form miteinander lesen, nacherleben und durchdenken, zu beglückwünschen, denn sie werden reichen Gewinn davon ernten.

Lake Forest Academy.

J. W. Becker.